

教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討 ——実習中に求められるソーシャル・スキルについて——

相 良 麻 里
相 良 陽一郎

これまでの一連の研究（相良，2007；2009；2010；2011；相良・相良，2012；2013）において，大学における教育実習生が実習期間中に遭遇しうる問題について詳細な検討を行い，現在の教員養成における実践的指導力の基礎として，どのような事前・事後指導が求められているのか，様々な視点から考察を行ってきた。その際，繰り返し議論の対象となってきたのが実習生のコミュニケーション・スキルの問題であった。つまり，ほとんどの実習生は十分な準備をして教育実習に臨むものの，実際の実習場面では戸惑うことが多く，その主な原因がコミュニケーション・スキルの不足によるものと考えられたのである。

藤本・大坊（2007）によれば，コミュニケーション・スキルとはコミュニケーションを円滑に行うために必要となる能力のことである。しかしその定義は一意ではなく，文化などによる影響も大きいため，明確に示すことは難しい。そこで彼らはコミュニケーション・スキルを，個人が行う言語能力から社会的な対人能力までを含む複合概念と仮定し，演繹的な尺度構成およびその妥当性の検討によって，ENDCORE モデルを提案している。それによれば，コミュニケーション・スキルを構成する因子として，自己統制に関する因子，表現力に関する因子，解読力に関する因子，自己主張に関する因子，他者受容に関する因子，関係調整に関する因子という6種類のサブスキルがあるという。

これを受けて前報（相良ら，2013）においては，ENDCORE モデルに基づくコミュニケーション・スキルと教育実習生の自己・他者評価との関係について分析した結果，両者の間に明確な関係を見出すことはできなかった。ただし，いくつか重要な発見もあり，そのひとつとして，関係調整のサブスキルの重要性があった。この因子は，集団内の人間関係にはたらきかける能力であり，コミュニケーション・スキルの中でも，最もソーシャル・スキルに近く，円滑な社会的相互作用を行う上で土台となるスキルである。このサブスキルが教育実習の成績評価と関連が深いことが示されたのである。これを受け，教育実習において実習生を評価する側（実習校）が重視するのは，コミュニケーション・スキルよりも包括的な概念であるソーシャル・スキルなのではないかと考えられ，その重要性が示唆された。

なおソーシャル・スキルとは，対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と，そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念である（相川・藤田，2005）。ただしこれもコミュニケーション・スキルと同様，様々な研究者が様々な立場から議論をしているテーマであり，いまだ統一的な定義は定まっていないが，基本的にはコミュニケーション・スキルを包含する概念といえる。相川ら（2005）は，様々なソーシャル・スキルの概念やその測定法を検討し，ソー

シャル・スキルをコミュニケーション・スキルと対人スキルの両面から同時に測定できる尺度を提案した。それがソーシャルスキル自己評定尺度である。

そこで本研究においても、ソーシャルスキル自己評定尺度に基づいて教育実習生のソーシャル・スキルを測定し、それが教育実習生の自己・他者評価とどのように関わっているのか検討することとした。具体的には前報（相良ら，2013）と同様，調査対象となる教育実習生が自らの実習について行う自己評価およびソーシャルスキル自己評定尺度への回答が，教育実習の成績評価（他者による客観的な評価）とどのような関係にあるのか検討を行う。これにより，先行研究で問題となっていたコミュニケーション・スキルの問題を検討し，最終的には今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えることが本研究の目的である。

【方法】

調査対象者

東京都内の女子大学および女子短期大学において，「教育実習の研究」科目を履修する学生175名。

アンケート調査項目

アンケートは2種類の質問項目から構成されている。

1つは教育実習生が自己評価を行うための6項目である（表1）。調査対象者に自らの実習についての自己評価を客観的な観点から100点満点で求めるのと同時に，その理由も述べさせている。本研究では，6つの自己評価項目に対する回答値（最大値は100）を検討対象とした。この回答値が高いほど，調査対象者が自らの実習に関し成功感を抱いていることを示している。

なお表1の項目は先行研究（相良ら，2012；2013）と基本的に同一である。従来はこれらの項目に関し，①客観的な判断と②主観的な満足度評定の両面から回答を求めているが，両者はほとんど同じ結果となっており，強いて比較すれば前者（①）のほうが正確に状況を捉える傾向のあったことから，今回は調査対象者への負担を考慮し，前者（①客観的な判断）のみを求めることとした。なお後者（②）が正確でないのは，実習生の一般的な傾向として，優れた実習を行うものほど自らに厳しく，満足度が高まらない場合があることが原因と考えられる（相良，2011）。

2つめは，調査対象者のソーシャル・スキルを測定するための35項目である（表2）。これは相川ら（2005）により提案されたソーシャルスキル自己評定尺度をそのまま利用している。アンケートにおいては，各項目が自分にどれだけ当てはまるか，4件法（4：かなり当てはまる，3：やや当てはまる，2：あまり当てはまらない，1：ほとんど当てはまらない）で回答を求めた。表2では，全質問項目を下位尺度ごとにまとめて示したが，実際のアンケートでは項目番号順に提示されている。

本研究では，各項目への回答値（1～4の値をとる）を下位尺度ごとに合計したものを下位尺度得点とし，全35項目の合計をソーシャル・スキル得点とした。従って，下位尺度については，それぞれ項目数が異なるため，得点範囲は異なる。一方，ソーシャル・スキ

表1 アンケート調査における自己評価項目

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。

以下に挙げた側面それぞれについて、100点満点で採点してみましょう。

また、そのような点数になった理由もあわせて答えてください。

- (1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。 _____点 (100点：大成功 …… 0点：大失敗)
- (2) 学習指導案通りに授業展開ができた。 _____点 (100点：大成功 …… 0点：大失敗)
- (3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。 _____点 (100点：大成功 …… 0点：大失敗)
- (4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。 _____点 (100点：大成功 …… 0点：大失敗)
- (5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。 _____点 (100点：大成功 …… 0点：大失敗)
- (6) 教育実習全ての面において _____点 (100点：大成功 …… 0点：大失敗)

ル得点は35項目の合計であるため、35～140点の範囲となる。いずれも、得点が高いほど、当該の尺度があらわす側面が強いことを示す。

なおソーシャルスキル自己評定尺度においては、以下の6つの下位尺度が設定されている。1) 関係開始 (範囲：8～32) は、「相手とすぐに、うちとけられる」、「誰とでもすぐ仲良くなれる」、「知らない人とでも、すぐに会話を始められる」などの項目に代表される通り、他者と比較的容易に関わりを持てるような側面に相当するものである。2) 解読 (範囲：8～32) は、「表情やしぐさで相手の思っていることがわかる」、「顔つきから相手の感情を読み取れる」、「話をしているとき、相手の表情のわずかな変化も感じ取れる」などの項目に代表され、他者の意図を正確に読みとることができる側面である。3) 主張性 (範囲：7～28) は、「自分が不愉快な思いをさせられたときには、はっきりと苦情を言う」、「友だちが自分の気持ちを傷つけたら、そのことをはっきりと伝える」、「どんなに親しい人に頼まれても、やりたくないことははっきりと断る」などの項目であり、言うべきときには自らの意見を適切に表現できるような側面である。4) 感情統制 (範囲：4～16) は、「気持ちをおさえようとしても、それが顔に現われてしまう (逆転項目)」、「困ったときは顔にでやすい (逆転項目)」などの項目であり、比較的ネガティブな感情を抑え込み、調整することができる側面である。5) 関係維持 (範囲：4～16) は、「相手の立場を考えて行動する」、「その場にあった行動がとれる」などの項目であり、他者との関わりを問題なく継続するための側面であるが、「まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても、それを上手に処理できる」のように問題への対処能力を含んだ側面といえる。6) 記号化 (範囲：4～16) は、「表情が豊かである」、「身振り手振りをまじえて話すのが得意である」などの項目であり、自らの意図を正確に他者に伝達することができる側面である。上記のうち、6) 記号化・2) 解読・4) 感情統制の下位尺度はそれぞれ、対人場面でのコミュニケーション過程を想定した場合、個人が相手に自らの意思を伝えるために行う「記号化 (エンコーディング)」に関わるスキル、個人が相手の意思を受け取るために行う「解読 (デコーディング)」に関わるスキル、そしてコミュニケーション過程において個人内に生じる感情に対処するための「感情統制」に関するスキルに相当し、いずれもコミュニケー

表2 ソーシャルスキル自己評定尺度（相川・藤田，2005）

質問紙での 項目番号	下位尺度	質問項目
1	関係開始 (8項目)	相手とすぐに、うちとけられる
6		誰とでもすぐ仲良くなれる
10		知らない人とでも、すぐに会話を始められる
14		人と話すのが得意である
19		他人が話しているところに、気軽に参加できる
23		誰にでも気軽にあいさつできる
27	解読 (8項目)	知合いになりたいと思っても、話のきっかけを見いだすのがむずかしい（逆転項目）
31		初対面の人に、自己紹介が上手にできる
2		表情やしぐさで相手の思っていることがわかる
7		顔つきから相手の感情を読みとれる
11	主張性 (7項目)	話をしているとき、相手の表情のわずかな変化も感じとれる
15		自分の言葉が相手にどのように受け取られたか察しがつく
20		嘘をつかれても、たいてい見破ることができる
24		相手の目を見て、自分が何か不適切なことを言ってしまったことに気がつく
28		初対面でも、少し話をすれば相手がどんな人かだいたいわかる
32		自分に関心をもっている人は、すぐに見分けられる
3		自分が不愉快な思いをさせられたときには、はっきりと苦情を言う
8		友だちが自分の気持ちを傷つけたら、そのことをはっきりと伝える
12	感情統制 (4項目)	どんなに親しい人に頼まれても、やりたくないことははっきりと断る
16		人の話の内容が間違いだと思ったときには、自分の考えを述べるようにしている
21		どちらかといえば、自分の意見を気軽に言うほうだ
25		たとえ人から非難されたとしても、うまく片付けることができる
29		相手と意見が異なることをさりげなく示すことができる
4		気持ちをおさえようとしても、それが顔に現われてしまう（逆転項目）
13		困ったときは顔にしやすい（逆転項目）
17	関係維持 (4項目)	感情をあまり面（おもて）にあらわさないでいられる
30		自分の感情をコントロールするのが苦手である（逆転項目）
5		相手の立場を考えて行動する
18	記号化 (4項目)	その場にあった行動がとれる
26		相手の話をまじめな態度で聞くことができる
34		まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても、それを上手に処理できる
9	感情素直 (4項目)	表情が豊かである
22		身振り手振りをまじえて話すのが得意である
33		相手に良い感じを持ったら、それをすなおに表現できる
35		感情を素直にあらわせる

ション・スキルを測定しているものと考えられる。一方、1) 関係開始・3) 主張性・5) 関係維持の下位尺度はいずれも、対人場面が必要となる具体的なスキルに相当し、対人面でのスキルを測定しているものと考えられる。

教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表を用いた。評価表からは、総合評価（A, B, C）のほか、（Ⅰ）教授・学習の指導、（Ⅱ）生徒の指導、（Ⅲ）教師としての適性、（Ⅳ）勤務の状況、の4つの評価軸による成績が得られる。

（Ⅰ）～（Ⅳ）の評価軸については、それぞれ5つの下位項目から構成されており、各下位項目が5点満点で評価されている。例えば、（Ⅰ）教授・学習の指導については、教材研究・学習指導案・授業中の態度など、（Ⅱ）生徒の指導については、生徒の理解・学級経営・生徒の生活に対する指導など、（Ⅲ）教師としての適性については、研究意欲・責任感・協調性など、（Ⅳ）勤務の状況については、出勤・態度・服装などが、それぞれ下位項目として設定されている。本研究では、（Ⅰ）～（Ⅳ）の各評価軸ごとの下位項目の合計点を求め、それを各評価軸の得点とした。最低点は5点、最高点は25点である。ここでは得点が高いほど、その評価軸に関し高い評価が与えられていることを意味する。

手続き

「教育実習の研究」授業におけるレポート課題として、上記に述べたようなアンケートに回答することが求められた。回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2013年7月の「教育実習の研究」授業中にアンケート用紙が対象者に配布され、2013年8月までに回答して提出するように求めた。最終的に175名が期限内に提出したが、7名には未回答項目があったため除外し、残る168名を調査対象とした。

【結果】

アンケートにおける調査対象者の回答結果と、成績評価の関係を表3に示した。今回調査対象とした168名を総合評価で分類すると、A評価が111名、B評価が54名、C評価が3名であった。表3では総合評価別に、成績の下位評価軸（上段）、アンケートにおける自己評価項目（中段）、ソーシャルスキル自己評定尺度における下位尺度およびソーシャルスキル尺度（下段）それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。

さらに各尺度ごとに、総合評価（A, B, C）を独立変数（級間要因）とする一元配置分散分析を行い、主効果が有意だったもののみ表3右端にF値および有意確率を記載した。さらにこの比較を分かりやすくするため、総合評価ごとの自己評価項目およびソーシャルスキル自己評価尺度の得点を図1および図2に示した。図においては、総合評価の水準間の下位検定結果についても記載してある。図2においては、尺度間の統一をはかるため、尺度得点ではなく平均評定値を縦軸に示している。

なお今回C評価を受けたものが3名と非常に少なく、他の評価水準との比較が難しくなっている。本来であれば水準間のデータ数は均等にすべきであるが、今回のような調査

においてそうした理想的なデータを得ることは困難である。そもそも A 評価が多く、C 評価が少ないのは実習生の努力の結果であり、喜ぶべきことである。できれば C 評価はゼロにしたいくらいである。従って以下の分析では、C 評価のデータは含めて検討するものの、そこから得られる結果はあくまで参考にとどめ、主に A・B 評価間の比較を中心に考えることとする。

次に表 4 で、成績の下位評価軸と自己評価尺度の関係を検討するため、両者の相関を示した。また表 5 では、自己評価項目とソーシャルスキル自己評定尺度の相関を示した。

表 3 成績評価と自己評価尺度の関係（総合評価別）

	総合評価			F 値（有意なもののみ）
	A 評価（n=111）	B 評価（n=54）	C 評価（n=3）	
【成績の下位評価軸】				
（Ⅰ）教授・学習の指導	22.01（2.27）	17.50（2.42）	12.33（0.58）	$F（2,165）=87.70, p<.001$
（Ⅱ）生徒の指導	21.11（2.80）	16.67（2.12）	10.33（5.03）	$F（2,165）=69.81, p<.001$
（Ⅲ）教師としての適性	22.68（2.26）	17.74（2.25）	12.33（3.21）	$F（2,165）=107.73, p<.001$
（Ⅳ）勤務の状況	24.09（1.76）	21.24（2.82）	20.00（4.36）	$F（2,165）=33.49, p<.001$
【自己評価項目】				
（１）生徒がよく理解できる授業を行うことができた。	68.91（13.35）	64.63（13.35）	40.00（26.46）	$F（2,165）=7.84, p<.001$
（２）学習指導案通りに授業展開ができた。	73.13（16.71）	69.63（17.96）	38.33（20.21）	$F（2,165）=6.42, p<.005$
（３）教材研究を十分に行って生徒に提示できた。	70.2（15.97）	63.61（19.36）	35.00（15.00）	$F（2,165）=8.17, p<.001$
（４）生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。	77.32（16.18）	69.94（21.77）	50.00（20.00）	$F（2,165）=5.74, p<.005$
（５）先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。	78.02（16.03）	71.20（16.48）	56.67（23.09）	$F（2,165）=5.22, p<.01$
（６）教育実習全ての面において	78.55（12.50）	73.11（13.78）	46.67（23.09）	$F（2,165）=10.91, p<.001$
【ソーシャルスキル自己評定尺度】				
関係開始（８項目）	23.8（4.41）	21.41（4.82）	20.00（4.36）	$F（2,165）=5.69, p<.005$
解説（８項目）	22.86（3.09）	22.74（2.87）	18.33（1.53）	$F（2,165）=3.31, p<.05$
主張性（７項目）	17.83（2.90）	17.59（3.39）	15.00（1.00）	
感情統制（４項目）	10.18（2.19）	9.98（2.44）	10.33（1.53）	
関係維持（４項目）	12.85（1.51）	12.48（1.36）	11.67（2.52）	
記号化（４項目）	13.09（1.96）	12.30（2.45）	10.33（1.53）	$F（2,165）=4.58, p<.05$
ソーシャルスキル（35項目）	100.61（9.86）	96.50（9.09）	85.67（7.09）	$F（2,165）=6.30, p<.005$

セル内の数値は各尺度得点の平均。括弧内は標準偏差。

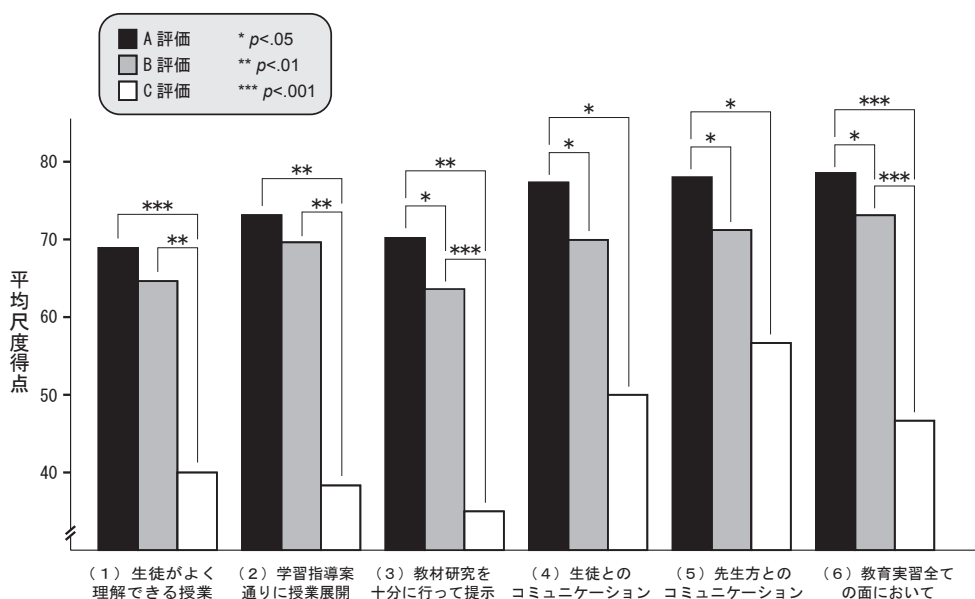


図1 自己評価尺度における平均得点（総合評価別）

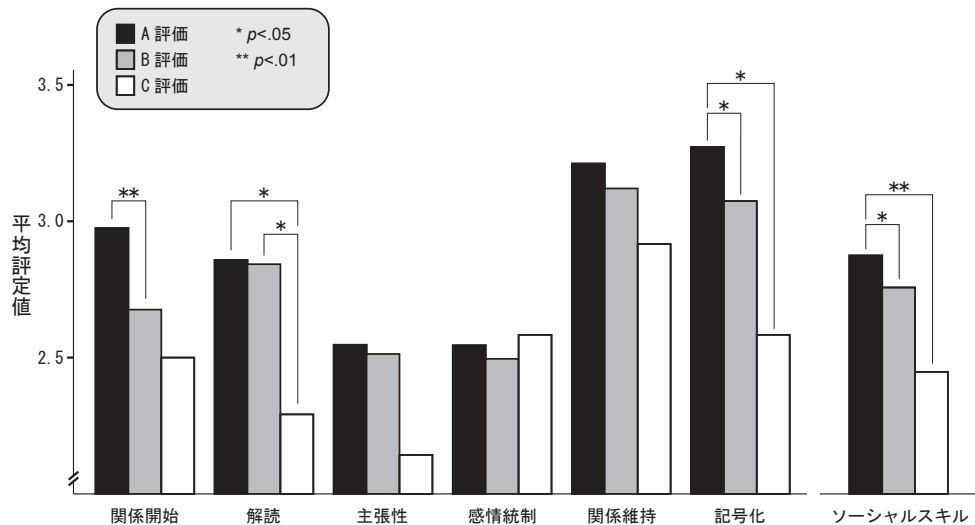


図2 ソーシャルスキル尺度およびその下位尺度における平均評定値（総合評価別）

表4 成績の下位評価軸と自己評価尺度の相関係数

	(Ⅰ) 教授・学 習の指導	(Ⅱ) 生徒の指導	(Ⅲ) 教師とし ての適性	(Ⅳ) 勤務の状況
【自己評価項目】				
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。	.302**	.289**	.336**	.254**
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。	.203**	.237**	.218**	.181*
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。	.295**	.217**	.325**	.227**
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。	.127	.298**	.284**	.244**
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。	.220**	.251**	.265**	.180*
(6) 教育実習全ての面において	.297**	.347**	.392**	.297**
【ソーシャルスキル自己評定尺度】				
関係開始	.205**	.203**	.244**	.201**
解読	.110	.138	.105	.031
主張性	.140	.071	.099	.068
感情統制	-.072	-.067	.008	-.052
関係維持	.173*	.091	.237**	.161*
記号化	.310**	.215**	.292**	.215**
ソーシャルスキル	.252**	.206**	.279**	.185*

* $p<.05$, ** $p<.01$

表5 自己評価尺度間の相関係数

ソーシャルスキル 自己評定尺度	自己評価項目					
	(1) 生徒が よく理解でき る授業を行う ことができた。	(2) 学習指 導案通りに授 業展開ができ た。	(3) 教材研 究を十分に 行って生徒に 提示できた。	(4) 生徒と のコミュニ ケーションが うまくとれた。	(5) 先生方 とのコミュニ ケーションが うまくとれた。	(6) 教育実 習全ての面 において
関係開始	.243**	.155*	.189*	.490**	.367**	.396**
解読	.355**	.122	.142	.290**	.259**	.310**
主張性	.217**	.038	.065	.090	.089	.201**
感情統制	.005	-.021	.125	.064	-.009	.008
関係維持	.290**	.258**	.279**	.259**	.346**	.356**
記号化	.167*	.130	.204**	.272**	.235**	.291**
ソーシャルスキル	.373**	.185*	.268**	.462**	.382**	.464**

* $p<.05$, ** $p<.01$

【考察】

成績評価における下位評価軸と総合評価の関係について

成績評価における（Ⅰ）～（Ⅳ）の評価軸の得点と総合評価の関連について調べるため、分散分析を行ったところ、いずれの評価軸においても0.1%水準で主効果が認められた（表3上段）。下位検定（多重比較）の結果、（Ⅳ）勤務の状況におけるB評価とC評価の間においてのみ有意差が認められず、他のすべての組み合わせでは1%水準で有意な差が認められた。

この結果はある意味当然であるが、A評価・B評価のものはB評価・C評価よりも高い下位評価軸得点を得ていることが示された。一部B評価とC評価で有意差が認められない場合もあったが、これは前述の通りC評価の人数の少なさが原因と考えられる。ただし（Ⅳ）勤務の状況の評価軸は、出勤・態度・服装など、実習中最低限守るべきことであり、こうした要素が総合評価結果に寄与する割合が低いという可能性もある。

自己評価項目と総合評価の関係について

自己評価項目（1）～（6）の評定値を見ると、数値上はすべてA評価、B評価、C評価の順で高くなっている（表3中段、図1）。また分散分析の結果、全ての項目において有意な主効果が得られ、下位検定（多重比較）の結果でも、多くの組み合わせで有意な差が得られている。

特に（6：教育実習全ての面において）は、下位検定でもすべての水準間で有意差が得られており、これは従来の結果と同様、総合評価の高いものは自ら高い評定を行い、総合評価の低いものは相対的に低い評定を自ら行っていること、つまり実習生は優れたメタ認知的モニタリング能力（三宮，2008）を有していることを示したものと見える。また（3：教材研究を十分に行って生徒に提示できた）についても、すべての水準間で有意差が得られており、十分な準備を行ったものは高い評価を得ていることが分かる。

次に、（4：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた）と（5：先生方とのコミュニケーションがうまくとれた）については、A評価が他の評価よりも有意に高い値を示しており、これについても従来の結果と同様、コミュニケーション面での成功感を高くもつものが結果的に高い評価を得ていることが示された。しかしここでいうコミュニケーションとは具体的に何を示すのか、従来の研究からは明らかになっていない。この点についてはソーシャルスキル自己評定尺度の分析において再び検討したい。

一方、（1：生徒がよく理解できる授業を行うことができた）と（2：学習指導案通りに授業展開ができた）については、C評価のみが他の評価よりも有意に低い値を示しているのみで、A評価とB評価に有意差は認められなかった。C評価のものは授業実施内容に関して失敗感を持っていることは確かであるが、AおよびB評価の成功感については明確な差が認められない。これには様々な理由が考えられる。例えば、（1）や（2）に相当する側面が総合評価にあまり影響を与えない可能性も考えられる。あるいは、実習生のメタ認知能力の不足によるものかもしれない。前述の通り、実習生はかなり正確なメタ認知能力を持つものの、授業運営に関してはそれほど正確な判断ができない可能性もある。この問題については、成績の下位評価軸の分析において再び検討したい。

自己評価項目と成績の下位評価軸との関係について

前節では自己評価項目（１）～（６）について、総合評価との関係で検討したが、ここでは成績の下位評価軸（Ⅰ）～（Ⅳ）との関係で見ていくことにする。表４上段に示したとおり、自己評価項目と成績の下位評価軸の相関行列においては、（４：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた）と（Ⅰ：教授・学習の指導）の相関を除き、すべての組み合わせで有意な相関が得られている。

上記の（４）と（Ⅰ）に関係が認められないのはある意味当然で、生徒とコミュニケーションがうまくとれることと、教材研究・学習指導案作成という面はほとんど関連しないのであろう。教材研究・学習指導案作成は事前の準備に関わる問題であり、コミュニケーションとは関係ないと考えられるのである。その一方で、一見関係がなさそうな組み合わせでも有意な相関を示していることにも注目したい。例えば（１：生徒がよく理解できる授業を行うことができた）は、（Ⅰ）～（Ⅳ）の評価軸すべてと高い相関が認められるが、これは岸・水上・大友・河村（2013）のいう「対話のある授業」の重要性を示しているように思われる。つまり、授業は一種のコミュニケーションであり、教師が一方的に情報を伝達するだけでは成立せず、相手（生徒）をよく理解し、学び合う姿勢が教師にも求められるということである。つまり上記のように（４：生徒とのコミュニケーションがうまくとれること）はそれほど重視されず、（１：生徒がよく理解できる授業を行うこと）が重視されることから考えれば、教師に求められるスキルが単なるコミュニケーションではなく、互いに理解し合い、学び合っていくことであることが分かる。つまりこれは情報伝達に主眼を置いたコミュニケーション・スキルではなく、対人場面の中で効果的な関わりを見いだすためのソーシャル・スキルなのではないかという予想が立つ。この点については改めて後述する。

また、（２：学習指導案通りに授業展開ができた）や（３：教材研究を十分に行って生徒に提示できた）が下位評価軸すべてと比較的高い相関があることも興味深い。これらのような、教師であればできてしかるべき業務を十全に実行できることこそが、一見関係なさそうな（Ⅱ：生徒の指導）や（Ⅳ：勤務の状況）の評価にも反映されるということを示している。

従って、前節では必ずしも総合評価と自己評価項目の連関が明確ではなかったが、下位評価軸に関しては自己評価項目との連関はほぼ明確に認められ、改めて実習生のメタ認知的モニタリング能力の高さが明らかとなった。言い換えれば、A・B・Cといった大まかな総合評価では明確にならなかったものの、（Ⅰ）～（Ⅳ）のような評価軸スケールで捉えたと、一連の研究で使用してきた自己評価項目は、教育実習の出来不出来を予想する尺度としてたいへん優れていることが分かる。

ソーシャルスキル尺度と成績評価の関係について

今回の調査では、実習生の自己評価と他者評価（成績）のほかに、ソーシャル・スキルを測定するための質問（ソーシャルスキル自己評定尺度）を実施している。そこで最初に、全般的なソーシャル・スキルを反映する尺度として、ソーシャルスキル自己評定尺度全項目の合計点に注目し、それが総合評価（A, B, C）および下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）とどのような関係にあるか検討したい。

まず、ソーシャルスキル尺度（ソーシャルスキル自己評定尺度35項目の合計点）に関し、総合評価を独立変数とする分散分析では主効果が有意であり、下位検定の結果、A評価のみがB・C評価よりも高い値であることが明らかとなった（表3最下段、図2右端）。従ってA評価を受けるものは他よりも有意に高いソーシャル・スキルを示しており、総合評価とソーシャル・スキルの関連を示唆するものとなっている。

次に、ソーシャルスキル尺度と成績の下位評価軸の相関行列においては、すべての組み合わせで有意な相関が得られている（表4最下段）。従って、ソーシャル・スキルの高いものほど各評価軸で高い評価を得ていることが分かった。

以上の結果において、成績評価が高いことがソーシャル・スキルを押し上げるといった現象は想像しにくいいため、おそらくこの関連はソーシャル・スキルの高さが直接あるいは間接的に成績評価に影響したものと考えられる。さらに相良ら（2013）や本研究の結果の通り、コミュニケーション・スキルが成績評価に寄与する余地が少ないことを考え合わせると、これまで教育実習における「コミュニケーションの問題」と考えられてきたものは、コミュニケーション・スキルの問題というよりは、ソーシャル・スキルの問題であったと推定できる。

ソーシャルスキル下位尺度と成績評価の関係について

前節では教育実習におけるソーシャル・スキルの重要性が示された。では具体的にどのようなスキルが求められるのか。この点を検討するため、ソーシャルスキル自己評定尺度を構成する下位尺度に注目してみたい。結果で示したとおり、各下位尺度を従属変数、総合評価を独立変数とする分散分析では、関係開始（ $p<.005$ ）、解説（ $p<.05$ ）、記号化（ $p<.05$ ）における主効果が有意であり、下位検定の結果いくつかの組み合わせで有意差が得られた（表3下段・図2）。また各下位尺度と成績の下位評価軸との相関を求めたところ、やはりいくつかの組み合わせで有意な相関が得られた（表4下段）。さらに、各下位尺度と自己評価項目の相関を求めると、多くの組み合わせで有意な相関が得られた（表5）。

そこで以下では、6つの下位尺度それぞれについて順に見ていくことにする。

関係開始（他者と容易に関わりを持てる側面）：総合評価に関する分散分析で主効果が有意であったため、下位検定を行った結果、A評価とB評価の間に1%水準で有意差が認められた（表3・図2）。また成績の全ての下位評価軸と1%水準で有意な相関が得られた（表4）。この相関の高さを考慮すると、総合評価に関する下位検定でC評価が有意とならなかったのはデータ数の少なさが原因であると考えられる。従って、関係開始のスキルは教育実習の評価に大きく影響し、このスキルが高いものほど教育実習を成功させていることが見てとれる。全ての自己評価項目と相関を持っていること（表5）からも、関係開始スキルと実習後の成功感は強く結びついている。教育実習が将来の教員としての資質を見定めるものであるとすれば、おそらくこのスキルは教員にとって非常に重要なスキルなのであろう。

解説（他者の意図を正確に読みとれる側面）：総合評価に関する分散分析の主効果が有意で、下位検定を行った結果、C評価のみが他の評価より有意に低い得点を示していた

(表3・図2)。A評価とB評価はほとんど同じ尺度得点であることから分かるとおり、上記主効果はC評価のスキルの低さに起因するものと考えられる。また、成績の下位評価軸とも有意な相関は見られない(表4)。従って一般的な傾向としては、成績評価に解読スキルが与える影響は少ないといえるが、このスキルが明らかに低い場合、成績評価に反映されることが分かる。

一方、自己評価項目との相関(表5)においては、(1:生徒がよく理解できる授業を行うことができた)、(4:生徒とのコミュニケーションがうまくとれた)、(5:先生方とのコミュニケーションがうまくとれた)、(6:教育実習全ての面において)と比較的強い相関を示している。つまり、解読スキルは他者の意図を正確に読み取れる(と本人が思っている)尺度であるから、分かりやすい授業をしたり(1)、コミュニケーションをとったり(4,5)する際に役立つスキルであり、それが自己評価尺度に反映されている。しかしこのスキルの問題は、他者から情報を読みとる(受け取る)だけで、それが正確な情報か分からないし、情報を読みとっているかどうかさえ他者には伝わらないという点である。従って解読スキルは、自己評価の(内省的な)面では比較的大きなウェイトを占めているものの、他者からの評価(総合評価や下位評価軸)にはつながりにくいのであろう。このスキルを生かしていくには、情報を読みとるだけではダメであり、読みとった情報を活用し、表現し、行動に反映させていかななくてはならない。

主張性(自らの意見を適切に表現できる側面):総合評価に関する分散分析は有意にならず(表3)、成績の下位評価軸とも有意な相関は見られない(表4)。従って、主張性のスキルは成績評価とあまり関連がないことがわかる。このような結果となった理由として、一般的に教師は、自らの意見を隠せず主張できるのが当然とみなされているため、主張性の有無はあまり評価されない可能性がある。

また主張性のスキルは、「自分が不愉快な思いをさせられたときには、はっきりと苦情を言う」、「友だちが自分の気持ちを傷つけたら、そのことをはっきりと伝える」等の質問項目が含まれていることから分かるように、本人の不満や不愉快さを表明することをためらわないという意味合いが強い。基本的に教師は不平不満などネガティブな言明を行うことは控えねばならないことを考えれば、上記のような傾向は評価されないであろう。その一方で主張性の項目には、「たとえ人から非難されても、うまく片付けることができる」のように、教師として望ましい傾向も含まれている。こうした両面を合わせ持った尺度であるため、主張性のスキルは一定の傾向を持ちづらくなり、無相関に近づいたのではないかと推察できる。ただし同じ意見の表明であっても、主にポジティブな表現につながる記号化のスキルは状況が異なるようであり、それについては後述する。

なお、自己評価項目との相関(表5)においては、(1:生徒がよく理解できる授業を行うことができた)、(6:教育実習全ての面において)との相関が認められた。この理由については定かではないが、ひとつの可能性として、普段から主張性の高い態度をとっているものは、主張することで相手に意見を伝える努力をしており、その面について高い効力感を持っていることが予想される。その結果、主観的な印象として「良い授業ができた」と感じるのかもしれない。

感情統制（ネガティブな感情を抑え込み、調整できる側面）：これについては、全ての分析で有意な検定結果がひとつも見られなかった。有意でないため、ここから何か主張することは難しいが、これについても主張性と同様、教師は感情統制できるのが当然とみなされている可能性がある。

関係維持（他者との関わりを問題なく継続できる側面）：総合評価に関する分散分析は有意にならなかったが（表3）、成績の下位評価軸においては（Ⅰ：教授・学習の指導）、（Ⅲ：教師としての適性）、（Ⅳ：勤務の状況）と有意な相関が見られた（表4）。特に（Ⅲ）との相関は比較的高く、責任感や協調性といった面で評価されていることが分かる。

この関係維持のスキルは、相良ら（2013）が検討した期待応諾のスキル（コミュニケーション・スキルの下位尺度で、まわりの期待に応じた振る舞いができること）と同一ではないが、似たものと考えられる。期待応諾と成績評価の関連については、実習先の担当教員が求める目標を察知し、それに応じた振る舞いができる実習生は評価が高くなる、といったメカニズムを想定することができる。これは当然のことのように思われるが、たいへん重要な能力である。なぜなら、自分が周りから何を期待され、何が求められているか分からなければ、何を努力すべきかも分からず、せっかくの実習経験も無駄になる可能性が高いからである。実習先の担当教員が求めるのは、多くの場合、教員として重要な能力の獲得であり、それに気づき、相応の振る舞いができるよう努力することは、教員となるために必要な経験となるはずである。従って期待応諾のスキルは、たんに実習評価を高めることに直接寄与するだけでなく、実習生自身の教員としてのスキルを向上させることにもつながるという意味で重要である。期待応諾は一般的なコミュニケーションスキルとは異なる印象を受けるが、上記のような点から考えると、実習生にとって不可欠な能力と言ってもよい。本研究の関係維持スキルについてもほぼ同様に、これがすぐに成績評価につながることはないが、下位評価軸の様々な面での評価につながっているのである。ただし（Ⅱ：生徒の指導）に関して言えば、相手に合わせるだけでも、トラブルを上手に処理してしまっても良くないことを考えると、関係維持のスキルとは相関が見られないことも納得できる。

記号化（自らの意図を正確に他者に伝達できる側面）：今回得られたデータの中で最も明確な結果が表れたのが記号化のスキルである。総合評価に関する分散分析の主効果が有意で、下位検定を行った結果、A評価のみが他の評価より有意に高い尺度得点を示した（表3・図2）。また成績の全ての下位評価軸と1%水準で有意な相関が得られた（表4）。A評価と他の評価の有意差や、成績下位評価軸との高い相関を見ると、記号化は教育実習において最も重要なスキルのひとつと考えられる。

ただし記号化のスキルと成績評価の関連を解釈する際は、ある程度慎重でなければならない。いちばん可能性のある解釈は、記号化のスキルを持つ実習生が、優れた実習を行ったため、高い評価を得たというものである（仮説1）。もう一つの解釈としては、記号化のスキルを持つ実習生は、優れた実習を行うかどうかは別として、評価を行う実習校や担当教員に高く評価されたというものである（仮説2）。また別の解釈としては、そもそも優れた教育実習を行うスキルは記号化とは別のものが存在し、その本来のスキルによっ

て、記号化のスキルも高められている可能性である（仮説3）。

上記のうち仮説1が正しいとすれば話は単純である。優れた教育を行う教師に必要なスキルのひとつが記号化であるため、教育実習生にとっても「表情を豊か」に、「自らの感情を素直にあらわす」ことができ、「相手に良い感じを持ったならそれをすなおに表現できる」ことが求められているのであろう。

教育場面で記号化のスキルが重視されるという結果は、いわゆるカウンセリング・マインドをもった教師像にも合致するものである。全ての教師はカウンセリングの考え方や態度を身につけて教育にあたる必要があるという考え方である。その中で、教師はできるだけ自己開示を恐れずに行い、できるだけありのままの態度で生徒に対するべきだとされている。つまり、“立派な教師像”を守るべく本当の自分を偽ることは、生徒との心の交流を妨げるだけでなく、対話のある授業も難しくするのである（岸ら、2013）。従って、教師はできる限り自らを偽らず、ありのままであることが望まれる。それがおそらくここでいう記号化のスキルに相当すると考えられる。

ただし、ありのままに全てを開示すればよいというものではない。ネガティブな不満不満を述べることは慎まなければならない。これについては主張性スキルの考察で述べたとおりである。ネガティブではなく、それをポジティブに変えていける態度を示すこと、そして善いもの・好ましいものについてはためらわず表明する態度が求められるのであり、それこそが記号化のスキルである。

ところで、先の仮説2が正しいとすれば状況はやや異なってくる。この場合、記号化は教育実習の評価を高めることには寄与するものの、実習生が優れた実習を行ったり、プロの教師が優れた教育を実践することに寄与するスキルとは言えないことになる。しかしこの仮説は支持しがたい。その理由としては、成績の下位評価軸との相関（表4）のうち、記号化と（Ⅰ：教授・学習の指導）・（Ⅲ：教師としての適性）との相関が高くなっていることである。実習校の教員がこうした評価において判断を誤るとは思えない。また、前述のように、より良い授業を行うなど教育実践の面でも記号化のスキルが寄与する可能性が高いことを考え合わせれば、仮説2が正しいとは考えにくい。

次に仮説3の可能性であるが、これはありうるものと考えられる。当然ながら、教育実習を含む教育実践は、記号化のスキルのみで支えられているわけではない。様々な認知スキル、コミュニケーション・スキル、対人スキルが複合的に関わりあう活動である。従って、それらの複雑な影響がどのような形で記号化スキルに加わるのか、現時点では明らかでない。今回測定した尺度の中では、記号化スキルの重要度が相対的に高かったことは事実であるが、その背後にある様々な要因については今後引き続き検討していく必要がある。

ところで、この記号化のスキルは、相良ら（2013）が検討した表情表現のスキル（コミュニケーション・スキルの下位尺度で、自分の気持ちを表情でうまく表現できること）に近いものである。実際、表情表現のスキルは総合評価および下位評価軸全てと有意な連関を示しており、教育実習場面で最も重要なスキルのひとつとされていた。そして、その検討の際にも上記仮説3と同様の可能性が指摘されている。それによれば、教育実習場面に限定した場合、実習生が自らの気持ちを表現しながら表情豊かに授業を行うことは非常に難しいという。その理由として、慣れない行為であること、他者から評価される緊張場面

あること、時間的な制約があることなどが想定される。これらの要素は、実習生だけでなくどんな場合でも発生するものであり、本人の努力で克服するしかない。しかし、これらの一般的要素が克服できたとしても、実習生が表情豊かになれない（表情の乏しい情報伝達の授業になってしまう）場合がある。それは、講義内容を完全に把握しきれていないため、用意してきた内容を展開するだけで精一杯になってしまうことがあげられる。逆に言えば、講義内容を完全に把握し、自分のものにしていれば、授業のどの部分が重要でどの部分が面白いのか、表情豊かに伝えられるはずである。従って、もし実習生が授業において表情豊かに自らの気持ちを表現できているとすれば、それは十分な準備のもと、講義内容を把握し、完全に自分のものとした上で、授業に臨んでいることを示している。そうした授業は内容が整理されて分かりやすいだけでなく、授業を受ける生徒の興味関心を引きだし、深い理解につなげやすいであろう。そうした授業を行う実習生の評価が高くなるのは当然である。また成績の下位評価軸のうち、教材研究・学習指導案・学習の展開・授業中の態度などが含まれる（Ⅰ）軸と相関が高かったことも同様だと考えられる。単に表情を豊かにすればよいというわけではなく、十分な準備を行った結果が表情豊かな表現となってあらわれていると考えられるのである。次に、学級経営・HR指導・生徒の生活への指導が含まれる（Ⅱ）軸に関しては、非言語チャンネルの使用が重要であることと関連があると思われる。コミュニケーションの中では言語的なチャンネルのほかに、顔の表情などのしぐさによる非言語的なコミュニケーションが重要な役割を占めていることが分かっている（例えば大坊，1998）。特に生徒指導のような場面においては、言語的なメッセージよりも教員の表情が与える非言語的なメッセージの割合が大きいと考えられるため、記号化スキルが発揮できる場合のほうが、より効果的な指導が可能となるのであろう。次に、研究意欲・協調性・責任感などが含まれる（Ⅲ）軸と、誠実さ・熱意・態度などが含まれる（Ⅳ）軸についても同様に、ひとつの可能性としてはあるが、非言語的メッセージの重要性を指摘できる。つまり、これらの評価軸で対象となっている諸態度については、ほとんどの実習生は同程度に高く、みな意欲に満ち、誠実で、熱意を持って実習に臨んでいるのであるが、それが外面に態度として表れるかどうかには個人差があり、表情表現が豊かな者は自然と内面の状態が態度として表れるために高く評価されるが、逆に乏しい者は内面が態度として表れず、評価されないものと考えられる。従って、記号化の背後には、教育実習を優れたものに高めるための様々な活動が控えている可能性があり、その点では仮説3は十分支持できるものである。ただし記号化のスキルは、ソーシャル・スキルとして表面的に現れる指標の中では最も重視すべき要因であることは確かである。

なお、自己評価尺度間の相関（表5）において、記号化のスキルは、（2：学習指導案通りに授業展開ができた）以外の全ての項目と有意な相関が得られた。従って、記号化のスキルが高い実習生は相対的に高い成功感を得ていることが分かる。なお学習指導案通りに授業展開すること（2）は必要ではあるが、上記でも指摘したように、これを重視しすぎると、表情の乏しい情報伝達のような授業になってしまう可能性もあり、そのために有意な相関とならなかったのかもしれない。

教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

現在大学の教員養成課程において、教育実習に関わる事前・事後教育は様々な場面で行

われているが、本研究の結果から、今後それらの指導をより効果的に行うための手がかりは得られるのか、考えてみたい。

まず、本研究結果が先行研究と一致する点として、実習生の多くが正確なメタ認知的モニタリング能力を有しており、自らのパフォーマンスを正確に捉えていることが改めて示された。メタ認知的モニタリングが正確でないと、メタ認知的コントロールも不適切なものとなり、課題達成が実現しづらくなる（三宮，2008；Koriat & Bjork, 2005）。従って教育実習に関わる事前・事後教育としても、メタ認知的モニタリングが正確になるような指導を行っていく必要があると考えられる。

また、C評価のものについても従来と同様、A・B評価とは様相が異なっていることが本研究でも確認された。成績の下位評価軸で低く評定されているのはもちろんであるが、本人の成功感も全項目で著しく低くなっている。こうした実習生にはどのような事前・事後教育を行えばよいのか、慎重に検討していく必要がある。

次に、本研究で新たに見いだされた事実として、これまで教育実習におけるコミュニケーションの問題と考えられていたのは、コミュニケーション・スキルではなく、ソーシャル・スキルの不足に起因することが明らかとなった。前報（相良，2013）で検討したコミュニケーション・スキル尺度（ENDCOREs）ではあまり有意な連関が見られなかったのに対し、本研究におけるソーシャルスキル自己評定尺度では、自己評価だけでなく、他者評価である実習成績とも強い連関が認められたのである。

さらに下位尺度と成績評価の関係を分析した結果、特に関係開始スキル（他者と比較的容易に関わりを持てるような側面）と記号化スキル（自らの意図を正確に他者に伝達することができる側面）が教育実習における重要なソーシャル・スキルであることが明らかとなった。ただし、これらのスキルがどのように成績評価につながるかの因果関係、あるいは背後から影響する他の要因の存在については今後の検討が必要である。従って、事前・事後教育において単純にこうしたスキルを伸ばすよう指導することが望ましいのか否かは即断できない。また、これらがどのように醸成され、高まるのかについてもさらなる研究が求められる。ただし関係開始スキルは、ある程度努力によって高められると考えられるため、事前教育のひとつとしてトレーニングを行うといったことも検討すべきであろう。一方記号化スキルは背後に複雑なメカニズムが想定されるため、単純にトレーニングで解決するものではないかもしれない。それよりも、無理なく記号化できるくらいに十分実習準備をすることが重要であり、換言すれば教育実習に対する真摯な姿勢が必要となるといふ、当然のことを改めて確認する結果となった。

一方、ソーシャル・スキルの中でも解説（他者の意図を正確に読みとることができる側面）、主張性（言うべきときには自らの意見を適切に表現できるような側面）、感情統制（比較的ネガティブな感情を抑え込み、調整することができる側面）、関係維持（他者との関わりを問題なく継続するための側面）の各スキルについては、意外にも重要性は低いことが明らかとなった。解説は実習生自身にとっては効果的なスキルかもしれないが、そこで得た情報をどう活かすかが重要であり、それは記号化スキルに任されることになる。従って通常の範囲では、解説のスキルはそれほど重要とは言えない。またそれ以外のスキルは、教育実習場面に適用する尺度として妥当性が低い可能性があり、そのために有意な結果が得られなかったものと考えられる。これらの結果を事前・事後教育にどのように反映させ

るかについては、今後引き続き検討を行う必要がある。

なお以上の結果は、様々なソーシャル・スキル尺度のうちのひとつを使用した結果である。今回検討した範囲では、関係開始と記号化のスキルの重要性が示されたが、教育実習で重要なソーシャル・スキルはそれだけとは限らない。今後は本研究の結果を踏まえ、ソーシャルスキルに関し、より包括的な検討と同時に、今回扱わなかったスキルの検討も行っていくことが必要となろう。

【参考文献】

- 相川充・藤田正美 2005 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要 (第1部門, 教育科学), 56, 87-93.
- 大坊郁夫 1998 しぐさのコミュニケーション. サイエンス社.
- 藤本学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 岸俊彦・水上和夫・大友秀人・河村茂雄 (編) 2013 意欲を高める・理解を深める対話のある授業. 図書文化.
- Koriat, A., & Bjork, R. A. 2005 Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 31(2), 187-194.
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：短期大学に関して. 子保研年報, 19, 12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(1). 東京家政大学研究紀要, 49, 21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(2). 東京家政大学博物館紀要, 15, 1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：コミュニケーションの問題に関連して. 東京家政大学博物館紀要, 16, 1-7.
- 相良麻里・相良陽一郎 2012 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：教育実習生の自己評価に関して. 千葉商大紀要, 49(2), 135-147.
- 相良麻里・相良陽一郎 2013 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるコミュニケーション能力について. 千葉商大紀要, 50(2), 83-102.
- 三宮真智子 2008 メタ認知：学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.

〔抄 録〕

これまでの一連の研究から、教育実習において実習生が感じる困難さの背後に、他者（生徒・他の実習生・実習校スタッフなど）とのコミュニケーションの問題があることが示されている。本研究では、その問題が何に起因するものか検討するため、今年度教育実習を終了した実習生168名を対象とし、ソーシャルスキル自己評価尺度（相川・藤田，2005）と、実習に関する自己評価および他者評価（実習校から得られた成績評価）の関係を検討した。その結果、上記の問題はコミュニケーション・スキルではなく、ソーシャル・スキルの不足により引き起こされていることが明らかとなった。また下位尺度の分析から、関係開始スキル（他者と比較的容易に関わりを持てるような側面）と記号化スキル（自らの意図を正確に他者に伝達することができる側面）が教育実習における重要なソーシャル・スキルであることも示された。これらの結果をもとに、効果的な事前・事後教育の検討がなされた。